

# 支援の手引き ～ 小学校版 ～

改訂版



大分県教育センター特別支援教育部  
平成20年3月

## はじめに

平成19年4月に、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障がいのある幼児児童生徒の支援を充実していくことになりました。

当教育センターで行われる特別支援教育相談では、「ひらがなが覚えられませんが、学習障がい（Learning Disabilities）ではありませんか」「友だちとうまく遊べません。発達障がいではありませんか」などの相談が増え、子どもたちの困難さに対する気付きなど発達障がいに対する保護者や先生方の理解が進んできていると感じています。

しかし、子どもたちのニーズに応じた支援については、「具体的にはどのように支援をしたらよいのでしょうか」「他の子どもたちへの支援と、どのようにバランスをとればよいのでしょうか」「保護者さんにはどのように話したらよいのでしょうか」といった悩みが依然として多く、対応方法に苦慮していることが伺えます。

そこで、先生方が支援策に苦慮したときに活用できるよう、子どものニーズ、学校の状況、家庭の状況に応じた支援策を記述した手引きを発行することにしました。



- 目 次 -

はじめに	1
特別な支援が必要な子どもたちの理解	
1 発達障がいに対する基本的考え	3
(1) 困難さに気付くこと	3
(2) 支援方法の見直し	3
(3) 障がいの特徴と基本的な支援	3
学習障がい(LD: Learning Disabilities)の子どもたち	4
注意欠陥多動性障がい (ADHD: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)の子どもたち	5
高機能自閉症等の子どもたち	8
2 教師としての立場	10
(1) 障がいの有無の診断	10
(2) 校内の協力体制や地域資源の活用	10
(3) 周囲の子どもたちへの支援	11
3 保護者との連携	11
(1) 話を聞く姿勢	11
(2) よいことを中心に話すような工夫	12
(3) 困った行動の伝え方	12
(4) 専門機関への紹介	12
支援事例	
1 事例の提示にあたって	13
2 子どもの困難さに対する支援事例	
事例1: 苦手意識が強く、学習に消極的な子どもへの支援	14
事例2: 文字やことばを正しく読めず、学習に意欲的に取り組めない子どもへの支援	16
事例3: 教師の注目を集めるために、不適切な行動をとってしまう子どもへの支援	18
事例4: 注意が散漫だったり、手順を考えることが困難なために片付けが難しかったりする子どもへの支援	20
事例5: 子ども同士で影響し合い、トラブルが多発する場合の支援	22
事例6: 学習中にぼんやりすることが多く、教師の発問や指示を聞き逃したり、課題の取り組み方がわからなくなったりすることが多い子どもへの支援	24
3 教育相談に関する事例	
事例1: 学習中に離席したり、勝手に発言したりすることが多い状況を保護者が不安に思っている場合の教育相談のすすめ方	26
事例2: 個別に具体的な指示をしなければじっとしていたり、学習内容の定着がみられなかったりする状況を、保護者が認めていない場合の連携のすすめ方	28
小学校と中学校との連携	
1 学校間の連携の必要性	30
2 連携の内容と方法	30
『連携シート』様式	31
『連携シート』記入要領	33
『連携シート』記入例	35
【資料】 気になる子どもへの対応	38
『連携シート～幼稚園版～』	42
おわりに	44
参考文献	45

## 特別な支援が必要な子どもたちの理解

### 1 発達障がいに対する基本的考え

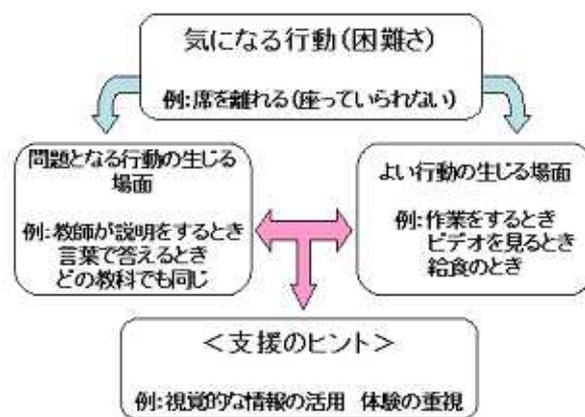
#### (1) 困難さに気付くこと

学級内にはいろいろなタイプの子どもたちがいます。おしゃべりな子ども、おとなしい子どもなど様々です。学年という単位で集団を構成はしていますが、一人一人はみんな違うことを理解しましょう。「2年生だから、席には座っているだろう」「6年生だからこの程度の漢字は書けるはず」などと考えずに、子ども一人一人をよく見つめてみましょう。

例えば、離席する子どもの場合では、どの教科でも席を立つのか、どんなときなら着席しているのかなど、子どもの行動とその状況を観察し、子どもの困難さとその背景を見逃さないようにしましょう。

また、問題となる行動だけを観察するのではなく、よい行動が生じる場面を観察することも、支援のヒントとなります。

< 図1 観察のポイント例 >

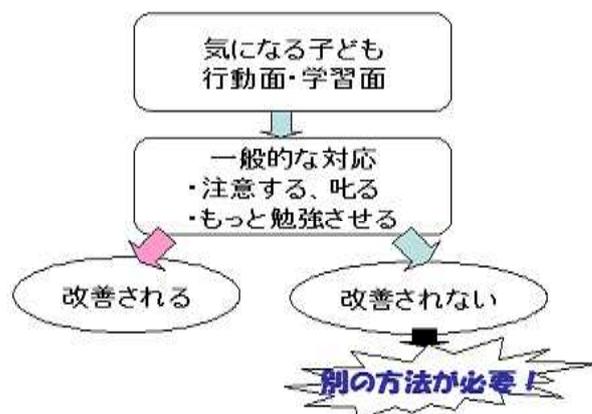


#### (2) 支援方法の見直し

「漢字がなかなか覚えられないので、毎日200字書かせています」「一年生からずっとさせているのに、暗算ができないんです」などと努力させているケースもよく見られます。努力によって解決できるケースはよいのですが、繰り返しても改善しないケースもあります。そのような場合、子どもたちは「やってもできない」「僕は頭が悪い」と自分を低く評価し、いろいろなことに対する意欲をなくしていくことがあります。

一般的な支援方法で困難さが改善しない場合は、「この支援方法は子どもに効いていない」と判断し、支援方法を変更するべきだと考えましょう。

< 図2 支援方法の考え方 >



#### (3) 障がいの特徴と基本的な支援

発達障がいに対する理解が深まり、診断を受けた子どもたちが多くなっています。そのため、診断名から子どもの状態をおよそ知ることができるようになってきています。

入学前に広汎性発達障がいという診断を受けたAさん(幼稚園年長)は、白いご飯は食べますが、パンや混ぜご飯が食べられませんでした。就学を間近にしたある日、小学校の先生から「偏食はありますか」と尋ねられ、パンや混ぜご飯の日は白いご飯をお弁当箱に入れて持って行くことになりました。このように、診断名から困難さが想像され、対応策が実践されることもあります。

しかし、注意欠陥多動性障がい(ADHD)という診断をされた子どもを担当して、「ADHDの子どもだから、落ち着きがなくても仕方がない」などと話す先生がいます。また、トラブルが続く場合には「またあの子、ADHDだから…」と言うことばもよく聞きます。ADHDだからトラブルが続くのではなく、「支援方法が子どもにに応じていないからトラブルが続く」と考えるとよいでしょう。

ADHDの子どもにもいろいろな子どもがいます。診断名から考えられる子どもの状態や基本的な支援方法はおよそのめやすとして、目の前の子どもと向き合い、一人一人に応じた支援方法を工夫しましょう。

ここでは、障がいの特徴と基本的な支援のポイントを紹介します。支援方法はあくまでもめやすとし、子どもの状況などにより柔軟に対応することが大切です。

### 学習障がい(LD: Learning Disabilities)の子どもたち

文部科学省の定義(平成11年『学習障害児に対する指導について』調査研究協力者会議)では、以下のようにされています。

学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の要因となるものではない。

LDの子どもたちの状態としては、以下の表のような特徴が見られ、その対応として、基本的には表の右に示すような支援方法が有効です。

子どもたちの特徴	基本的な支援方法
<b>&lt; 聞く &gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>先生の話を聞いているようだが、理解していない</li> <li>聞いたことを何度も聞き返す</li> <li>話し合い活動で友だちの話が聞けない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>名前を呼んで注目させる、肩に手を置いて話す、絵や実物を提示して話す</li> <li>板書をしながら話す、メモを取らせる</li> <li>話し手は拳手をして話すというルールにする、話し手に注目させる</li> </ul>
<b>&lt; 話す &gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>単語で会話をする</li> <li>会話が一方的で、話題がとぶ</li> <li>相手が分かるように話をすることができにくい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの会話を文章で補って聞かせる</li> <li>話し始めに話題の確認をする</li> <li>抜けた要素について問いかける、5 W 1 H を文字カードにして示す</li> </ul>
<b>&lt; 読む &gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>一文字ずつ読む、単語として読めない</li> <li>文字や行をとばして読む</li> <li>文章の内容を答えられない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分かち書きをする、文章に斜線を入れて区切り目に印をつける、指で追いながら読ませる、意味と結びつけて読ませる</li> <li>指で追いながら読ませる、定規をあてさせる、文字を大きくし行間をあける</li> <li>挿絵を入れる、範読をする</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>文章問題が解けない</li> </ul> <p>&lt;書く&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>似た文字を書き間違える</li> <li>書き順を間違える</li> <li>板書や教科書を写せない</li> <li>促音などが抜ける</li> </ul> <p>&lt;計算する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>足し算や引き算の計算を間違える</li> <li>コンパスや定規を使うのが苦手</li> </ul> <p>&lt;推論する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>図形の違いが理解できない</li> <li>筆算をするとき位を間違える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>短い文章にする、挿絵を入れる、読んで聞かせる、一文ずつ提示する</li> <li>ことばで文字の形を印象付ける</li> <li>形を優先し、書き順にこだわらない</li> <li>読みながら書かせる</li> <li>話してから書かせる、話をしたときに促音部は掌を握って示すなど体の動きで音を印象付ける</li> <li>具体物や半具体物で計算させる、言語化して知らせる</li> <li>指先の動きをことばで知らせる</li> <li>モールで形を作らせるなどして形を体感させる</li> <li>マス目入りの用紙、ノートを使う</li> </ul>
--	--

支援方法は一例だと考えてください。

例えば<書く>困難さのある子どもで「板書を写せない」Bさんは、「読みながら書かせる」という支援方法は有効ではありませんでした。

そこで、Bさんの日頃の様子（横書きだと書きやすい）から板書と同じ内容をミニ黒板に横書きで示し、ノートの左横に置いて写すようにしました。

支援方法を考えるときには、子どもの得意な分野を考えて方法を工夫するとよいでしょう。また、子どもに「どのように見える」「何が分かりにくい」のかを尋ねるのもよいヒントになります。そのときには「先生の書き方が分かりにくかったね」などと教師側の工夫が足りなかったことを一言付け加えると、子どもが安心できます。



### 注意欠陥多動性障がい（ADHD：Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）の子どもたち

文部科学省の定義（平成15年 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』）では、以下のようにされています。

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

ADHDの子どもたちの状態としては、以下の表のような特徴が見られ、基本的には表の右に示すような支援方法が有効です。

子どもたちの特徴	基本的な支援方法
<p>&lt;不注意&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ぼんやりとしている</li> <li>・何度注意しても同じミスをする</li> <li>・話を聞いていない</li> <li>・集中力を持続できない</li> <li>・指示したことができない</li> <li>・計画性がない</li> <li>・課題を避ける</li> <li>・物をなくす</li> <li>・気が散る</li> <li>・物忘れをする</li> </ul> <p>&lt;多動性&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・そわそわする</li> <li>・離席する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・名前を呼ぶ、肩に手を置く、窓側の席を避ける、 unnecessary 掲示物を減らす</li> <li>・注意すべきポイントを文字にして机に貼る、ことばにして行動の前に言う</li> <li>・アイコンタクトをとってから話す、短く話す、全体を静かにしてから話す</li> <li>・課題は少しずつにする、プリントを配らせるなど活動を工夫する、本人に集中時間の目標を立てさせる</li> <li>・具体的なことばでポイントを絞って指示をする、文字や実物などを提示しながら指示をする、指示を復唱させる</li> <li>・次にすべきことを知らせる、一緒に計画を立てて納得させる、終了するごとに印をつける、すべきことを視覚的に提示して見通しをもたせる</li> <li>・できる内容や量の課題を出す、課題を分けて少しずつ提示する、復習から始めてできるという気持ちをもたせる</li> <li>・物を置く場所を決める、授業の始まりと終わりに片付けと準備の指示をする、必要最小限の持ち物にする、記名する、持ち物の確認の習慣をつける</li> <li>・音や掲示物などの気が散りそうなものは可能な限り取り除く、注目すべき場所を指さす、大人しい子どもの隣を座席とするなどの配慮をする</li> <li>・ホワイトボードに準備物を書いて確認させる、スケジュールを提示する</li> <li>・生活リズムを整える、黒板に資料を貼らせたり、物を配らせたりして動きを認める状況を作る、一日の始まりに体を思い切り動かさせる</li> <li>・着席しているときにほめる、離席カードなどを使用して教師に伝えたら離れてもよい約束をして短時間席を離れることを認める、教室の端にスペースを設けてそこでの活動を認める、教室外で落ち着ける</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・興奮する</li>   <li>・騒がしい</li>   <li>・必要以上におしゃべりをする</li>   <li>&lt;衝動性&gt;</li> <li>・質問を最後まで聞けない</li>   <li>・順番を待てない</li>   <li>・協調性が乏しい</li> </ul>	<p>場所を確保する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち着いているときは短い時間でもほめる、落ち着いているときに嫌な気持ちのときの対処法を学習させる、落ち着ける場所を確保する、興奮しやすい理由を可能な範囲で取り除く、周囲の子どもには先生に知らせるという方法を教える</li> <li>・適度な声の大きさを絵や図で知らせる、静かにしているときにほめる、極端に騒がしいときには一定時間別の場所で落ち着かせる</li> <li>・休み時間などに話を聞く時間を設ける、話し始めたら肩を触るなどして気付かせる、不必要なおしゃべりには対応をしない</li> <li>・「聞く」「話す」などすべき行動を視覚的に示す、相手の話を聞くときには肩に触れて知らせるなど簡単なルールを設ける、聞いているときにほめる</li> <li>・2人目、3人目にして待てば必ず順番が来ることを知らせる、並べないときには自分の順番の前に列に戻る約束をして一時離れさせる、順番カードを渡して順番までは別の活動をさせる</li> <li>・ルールを簡単にして絵や図など視覚的に提示する、ソーシャルスキルトレーニングを行い、負けた場合の行動を知らせる</li> </ul>
---	--

支援方法は一例だと考えてください。

例えば<不注意>の困難さのある子どもで「忘れ物が多い」Cさんは、書類ケースに『国語セット』『算数セット』と教科書、ドリル、ノートを入れて準備しやすくし、家庭や学校でホワイトボードに準備物を書き出してチェックしながらそろえるという方法を試してみましたが、忘れ物は減りませんでした。また、家庭や学校からは「時間がかかって取り組みにくいようだ」という意見も出てきました。そこで、単語カード式にして連絡帳を記入するときには、国語、算数などのカードをリングに閉じ、カードにない物はCさんが自分で記入をしてランドセルに下げるという方式に変えました。準備しながらランドセルに入れたらカードをリングから外してカードボックスに入れるようにしたところ、忘れ物は減ってきました。

支援方法を考えるときには、しばらくは周囲の大人と一緒に取り組み、できるように支援することが大切です。できたらほめることは当然ですが、「もうできるだろう」と一人でさせる時期は、できる状態がかなり続いたときと考えるとよいでしょう。「やっぱりできない」と子どもに意欲を失わせないためにも、周囲の大人が根気よく支援することが必要です。ADHDの子どもたちは、注意や叱責を受けることが多く、自己評価が低いことも多く見られます。「やればできる」「先生は僕を応援している」と子どもが思うような支援方法を実施しましょう。また、面倒だと考えずに、「この方法ならこの子はできる」と考えましょう。



### 高機能自閉症等の子どもたち

文部科学省の定義（平成15年 『今後の特別支援教育の在り方』 調査研究協力者会議）では、以下のようにされています。

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

本定義は、DSM-Ⅰを参考にした。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

教育相談では、先生方から「どこか違う子」と表現されることが多い子どもたちです。高機能自閉症等の子どもたちの状態としては、以下の表のような特徴が見られ、その対応として基本的には表の右に示すような支援方法が有効です。

子どもたちの特徴	基本的な支援方法
<p>&lt;他人との社会的関係の形成の困難さ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちと仲よくしたいという気持ちはあるが、友だち関係をうまく築けない</li> <li>・友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる</li> <li>・球技やゲームをするとき、仲間と協力してプレーすることを考えることができない</li> <li>・いろいろなことを話すが、そのときの状況や相手の感情、立場を理解しない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちへの声のかけ方、声をかけるタイミング、友だちの表情と気持ちなどをソーシャルスキルトレーニングをとおして学習させる</li> <li>・一人での遊びを認める、大人と一緒に遊んで楽しさを知らせる</li> <li>・作戦タイムを設けて図や絵を使用し協力の仕方を知らせる、友だちと一緒に活動できたことをほめる</li> <li>・表情と気持ちを結びつける学習をする、「話してもよいですか」と許可を得る方法を知らせる、話してもよい時間を約束して短い時間は我慢させる</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感を得ることが難しい</li> <li>・周りの人が困惑するようなことも、遠慮しないで言うってしまう</li> </ul> <p>&lt;ことばの発達の遅れ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・含みのあることばの本当の意味がわからず、表面的にことば通りに受けとめてしまうことがある</li> <li>・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある</li> </ul> <p>&lt;興味や関心が狭く特定のものにこだわること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなから「博士」などと思われている</li> <li>・他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」をもっている</li> <li>・空想の世界（ファンタジー）に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある</li> <li>・特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記で、意味をきちんと理解していない</li> <li>・とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある</li> <li>・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の生活ができなくなることがある</li> <li>・自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の表情や状況と、相手の気持ちを関係づけて知らせる</li> <li>・絵などを使用して嫌なことばと相手の気持ちを示し、言うてはいけないことを知らせる</li> <li>・話し手が短く具体的に話す、含みのあることばは使用しない</li> <li>・特に支障とは考えず、認める</li> </ul> <p>興味や関心は、生活に支障がない場合は認め、褒美にする、趣味にさせるなどの対応が有効。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・休み時間には十分に話を聞いて授業中は話さないなど解消できる時間を設ける</li> <li>・こだわりそうなことは除外できないかを検討する。（例えば本にこだわる場合は、できるだけ近くに本を置かないなど）また、そばに置いておくだけで落ち着くようならそばに置いておくことを認めるなどする</li> <li>・スケジュールを予め提示する、手順の入れ替えは文字カードなどを自分で入れ替えさせる、日課に時間がかかる場合には早めに活動を開始する</li> </ul>
--	--

支援については、子どもを周囲に合わせようとするのではなく、周囲の環境や人が譲ることはできないかを検討することが必要です。

例えばDさんは、図工の時間は教師が提示した題材では絵を描かないので、教師は困っていました。「運動会」の絵を描くときには、デザイン画のように四角をたくさん描くといった様子でした。そこで、Dさんが好きなキャラクターの絵本をいつも持っていること

から、そのキャラクターと一緒に運動会をした絵を描こうと話しかけたところ、自分とキャラクターがかけっこをしている絵を描きました。

支援方法を考えるときには、子どもの不安を取り除くように配慮することが大切です。高機能自閉症等の子どもの場合、変化に対して安定を得ようとすることがあります。

そのため、予告をする、変化する場合は納得してから行動させる、安定できる場所を確保するなどの配慮が必要です。また、中には匂いや温度、音などに敏感で、それらを不快に感じる子どももいます。その場合は、我慢を強いるのではなく、マスクをすることを認める、扇風機を準備する、静かな場所を確保するなどの方法も検討しましょう。

## 2 教師としての立場

### (1) 障がいの有無の診断

発達障がいに対しての研修を重ね、障がいの特徴などを詳しく知ると、気になる子どもを見て、つい「ADHD では…」などと障がい名をつけたくなくなります。前述したように、障がいの特徴と基本的な支援方法を知ることは、早期に支援を実践することになり、子どもたちの困難さを軽減することにつながります。

しかし、診断できるのは医師ということに留意する必要があります。子どもの気になる行動が発達障がいの特徴と似ている場合は、支援を優先し、目の前の子どもの困難さを軽減するようにしましょう。その上で、診断を受けたいという希望がある場合には、専門機関を紹介しましょう。

また、既に診断を受けている場合でも、不用意に障がい名を出さないようにしましょう。どの範囲の人なら知ってよいのか、保護者、本人の承諾を得ておくことも大切です。

### (2) 校内の協力体制や地域資源の活用

発達障がいの子どもたちと接していると、思い通りにならないことや、前日はよかったのにその日はうまくいかないことなどがあります。また、保護者や専門機関との連絡などしなければならぬことが多くあります。教師の工夫によって子どもたちは徐々によい方向へと変化はしますが、すぐには変化をしません。そのため、担任一人が、「がんばっているのに」「なぜうまくいかないんだろう」と悩むこともあります。校内には特別支援教育コーディネーターや管理職の先生がいます。校内委員会を活用し、多くの先生方にアイデアを求めることが必要です。特に、教室から出てしまう子どもがいる場合は、校内の先生方の協力が不可欠です。

また、地域の特別支援学校や療育機関の先生など、地域の人的資源はたくさんあります。

学校ができることについて療育機関の先生にアドバイスをいただく、言語指導などは専門の先生に指導していただくようにするとよいでしょう。

得意な分野の力を活用するのは教師も同じです。

多くのことを一度にするのではなく、できることから始めることが大切です。

#### 「担任が元気の出るヒント」から

- ・一人でがんばらない
- ・何ができないかではなく、何ができるかに注目
- ・あなたの味方はきつっている
- ・自分の感情に素直になる
- ・あせらず、あおらず、あきらめず

『LD・ADHDとその親へのカウンセリング』  
編集代表 諸富祥彦・ぎょうせい より

### (3) 周囲の子どもたちへの支援

当センターでの相談で「この子だけに支援すると、周囲の子どもたちがどう思うでしょう」「周囲の子どもたちにはどのように説明したらよいでしょう」という質問を受けます。

日頃から、一人一人を大切に作る学級経営をするのは当然のことですが、低学年の場合、一人に離席を認めると、他の子どもたちから「なぜ」と質問されたり、場合によっては他の子どもたちも席を立ってしまったりすることがあります。このような場合には、離席した子どもは、今までがんばっていたこと、いつかは長い時間席に着くようになることを伝えましょう。また、他の子どもたちには、席に着いていることを大げさにほめるとよいでしょう。このように、子どもの特性を周囲の子どもに伝えたり、周囲の子どものがんばりをほめたりすることが大切です。

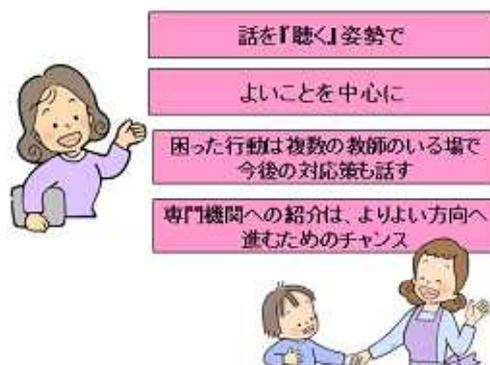
特に、友だちとのトラブルを起こしがちな子どもやパニックになる子どもが学級内にいる場合は、トラブルやパニックが生じそうなときには教師に知らせることを教え、教えに来たら「ありがとう。早く知ることができて先生が助かった」とお礼を言うようにしましょう。このような場合、子どもたちだけでは解決ができないことが多く、大人の介入が必要です。また、教師の対応の仕方は、周囲の子どもたちのよい見本となり、子どもとの適切な接し方を周囲の子どもが学習する機会にもなります。

特別な支援が必要な子どもの行動や支援についての理解を得て、支援への協力をあおぐためには、障がいについての説明が必要になる場合もあります。周囲の子どもたちへ障がいについて説明をする場合は、必ず保護者や本人の承諾を得るようにし、誰が、どのようなことばで説明をするのかを打ち合わせ、慎重に対応しましょう。また、周囲の子どもへ説明をするだけでなく、保護者会などでの説明も必要になることを考えておきましょう。いじめにつながらないように配慮が必要です。

### 3 保護者との連携

子どもの状態に気づいていない保護者、「どこがおかしい」と思っている様子が見られる保護者、気付いてはいるが否定したい気持ちのある保護者、既に受診をして子どもの状態や対応に詳しい保護者と、様々なタイプの保護者がいます。

保護者の協力を得るために子どもの状態を話したところ、逆に憤慨され「特別な支援をしないでほしい」と言われたケースもありますので、保護者との関係作りは慎重に取り組まなければなりません。子どもの成長のためには、保護者とのよい協力関係が必要です。どのタイプの保護者であっても、焦らず、よい協力関係を作るために、保護者との関係作りをしましょう。そのためには、日頃から何気ない一言をかけるようにしておくことも大切です。



#### (1) 話を聞く姿勢

保護者と話しているといつ意見をしたくなることもあるでしょう。しかし、まずは保護者の気持ちを受け入れることが大切です。子どもの状態によっては育て方に不安を抱いていたり、他の保護者から何か言われていたりすることがあります。相槌を打ちながら、保護者の目を見て『聴く』ようにしましょう。保護者にとって、話しやすい教師、いろいろなことを相談できる教師になりましょう。

## ( 2 ) よいことを中心に話すような工夫

教育相談をしていると「先生からの連絡は嫌なことばかり」ということばをよく聞きます。必要に迫られて連絡をしているとは思いますが、このような場合、保護者は教師に対して「迷惑をかけている、申し訳ない」「先生はこの子を好きではなさそう」などと感じて、あまり親しくなろうとはしないことがあります。また、教師の連絡を受けて子どもを叱るので、教師から保護者への連絡を子どもが嫌がるケースもあります。

そこで、できるだけ子どものよい行動を伝えるようにし、また、「お母さんがお話ししてくださったからでしょう」などと保護者の努力によって改善しているのだろうということを添えると保護者にとっても励みになります。

## ( 3 ) 困った行動の伝え方

困った行動について話すときは、できるだけ複数の教師のいる場で話すようにしましょう。保護者にとっては嫌な話ですから、行き違いにならないような配慮が必要です。また、「困ります」だけでは責任を保護者に投げかけたに過ぎません。これまでの支援方法を伝えるとともに、今後どのように支援しようと考えているのかを話し、学校としても努力をしていることを伝えましょう。また、そのことについて保護者の意見を聞くこともよいでしょう。「一緒によりよい支援を探っていきましょう」という気持ちが大切です。

## ( 4 ) 専門機関への紹介

保護者との関係が十分に取れている場合でも、「医療機関への受診を勧められ、それ以後何を言われたか覚えていません」という保護者がいます。受診のすすめを、障がいがあることが疑われるという「宣告」のように感じる保護者もいます。保護者、子どもにとっては一生のことになりますので、慎重に対応しましょう。

診断を受けることだけが目的ではないことを認識し、専門機関から子どもに応じた支援の情報を得て、家庭と学校が協力して支援することができるなど「よりよい方向に進むためのチャンス」であることを伝えましょう。

また、専門機関からの情報を得る場合には、保護者の承諾を得て行うようにしましょう。

## 支援事例

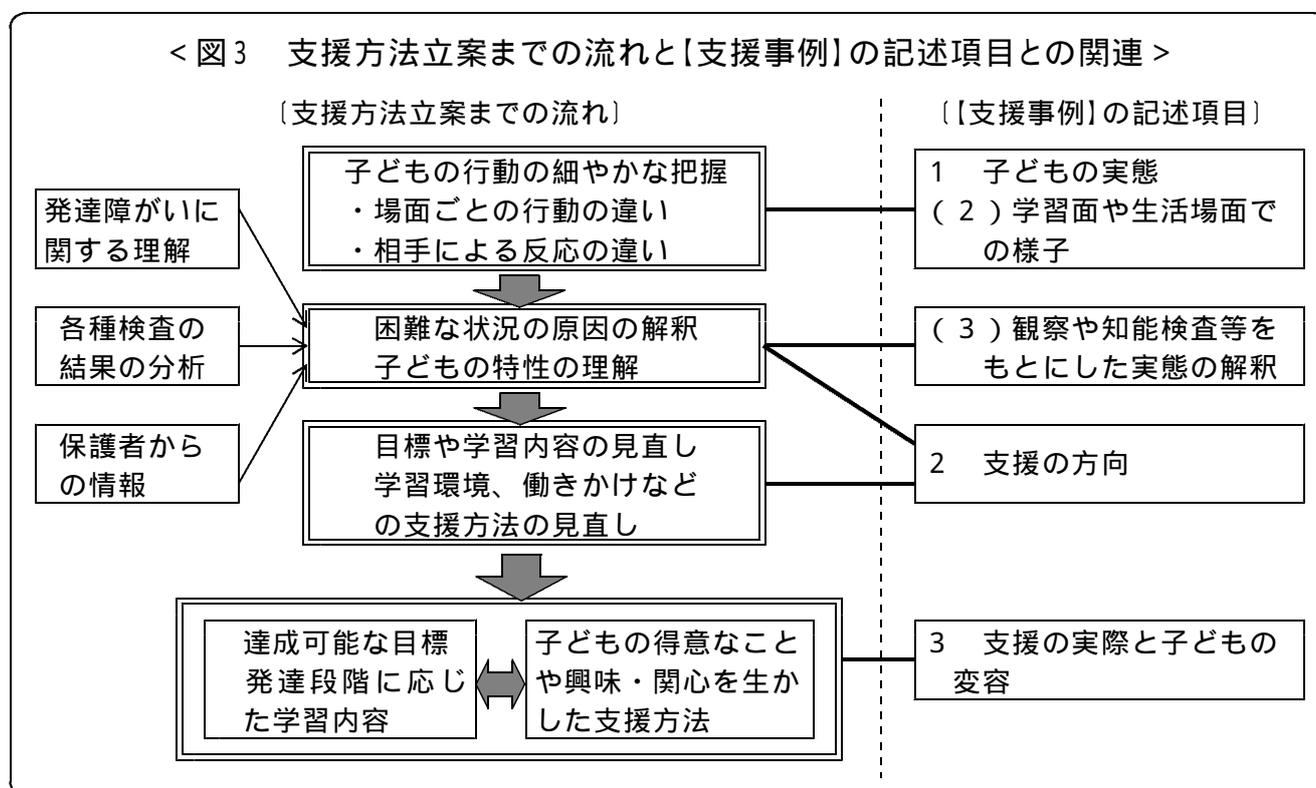
### 1 支援方法の検討

当センターでは、小学校の先生方を対象に発達障がいのある子どもへの支援に関する調査を実施しました。先生方の回答から、発達障がいに関する理解が図られつつあることがわかりました。一方で、集団の中で見られる児童の不適応行動の原因の理解や、子どもの状態に応じた支援策の検討に苦慮しているという回答も多数ありました。

発達障がいのある子どもたちの行動の特徴と基本的な支援は 章で示しましたが、例えば指示した要件を忘れることが多い、不適切な発言をしがちであるといった行動の背景にある原因は一人一人で違いますので、支援方法も一人一人で異なります。

一人一人への具体的な支援方法を導く流れを 図3 で示しましたが、子どもの実態を細やかに観察し、場面ごとの言動の違いを比べたり、諸検査の結果を活用したりして不適応な状態の原因を解釈すること、目標・方法を見直すこと、子どもの特性や興味・関心を生かした方法を検討することなどがが必要です。

この章では、困難さの原因解釈や、解釈に基づいた支援事例を掲載しました。各事例は、図3の支援方法立案の流れと関連させて記述しています。不適応行動の原因を理解し、子どもの状態に応じた支援策を立案する際のポイントをつかんでください。



なお、各事例の 4 まとめ では、実態解釈や支援方法のポイントを述べています。事例と似たような行動が見られる子どもの支援を検討する際のヒントにしてください。また、気になる行動がみられる子どもへの対応の基本的考えをまとめた資料を巻末に添付しました。校内研修で職員間の共通理解を図る際などで役立ててください。

保護者との連携に苦慮している先生方もいらっしゃると思いますが、教育相談のすすめ方、連携の図り方の事例についても掲載しています。保護者の理解を図り、児童への適切な支援が家庭においても行われるために、参考にしてください。

## 2 子どもの困難さに対する支援事例

### 苦手意識が強く、学習に消極的な子どもへの支援 - 通級指導教室における、視覚情報を活用した「ことば」や「算数」の支援事例 -

#### 1 子どもの実態

(1) 学年 2年生

#### (2) 学習面や生活場面での様子

これまで学習した漢字はほぼ覚えているが、使用するのには苦手で筆順の曖昧さも見受けられる。

聞かれたことに適切に答えられないなど、友だちとのコミュニケーションが苦手である。計算など算数に対する苦手意識が強く、学習に消極的である。

#### (3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

担任等からの聞き取りにより、語彙(ごい)の獲得が不十分であることから、漢字を覚えてもその漢字がもつ意味の理解までには至っていないため、使うことができないと思われる。

他者との会話において、答える内容は分かっているがうまく表現できないから、他者とのコミュニケーションにも影響していると思われる。

10の合成分解など、基礎的な計算力の獲得にも課題を有し、このことが算数に対する苦手意識を強くしていると思われる。

計算においては指を使って行ったり、具体物を直接数えて確認したりしている様子から、ことばのみによる説明よりも、視覚的な手がかりを見て理解する方が得意であると思われる。

## 2 支援の方向

本児は、「ことば」や「算数」の基礎的な学習を苦手としています。しかし、漢字に興味をもって覚えようとしたり、指や具体物を用いて計算しようとしたりする姿も見られることから、「ことば」遊びをしたり「算数」の学習を分かりやすくしたりすると、学習に対する苦手意識を軽減し、学習に意欲的に取り組むようになるのではないかと考え、次の2点から支援を工夫することにしました。

- (1) 「ことば」の広がり育て、内容の理解力を高めるための支援の工夫
- (2) 意欲的に「算数」の基本を理解させるための支援の工夫

## 3 支援の実際と子どもの変容

#### (1) 「ことば」の広がり育て、内容の理解力を高めるための工夫

語彙を広げる学習では、資料1のような50音カードを2組準備し、通級指導教室の友だちと一緒に、テーマにそった『ことば集め』を行うことで、遊び感覚で語彙の広がりをねらう学習に取り組みました。また、子どもの実態を踏まえて、文章を拡大するだけでなく文節ごとに順に表示する仕組みにした資料2のような拡大版読み教材を作成することで読みやすくしました。

<資料1> 50音カード



さらに、挿し絵を取り入れることで読みに対する意欲づけを行うとともに、内容を理解しやすくしました。

これらの工夫で音読をスムーズにするだけでなく、「もっとしよう」と言うなど本児の学習意欲を育て、理解力を高めることができました。

(2) 意欲をもって学習に取り組み、「算数」の基本的理解を図るための工夫

数の合成分解の学習では、資料3-1のように、パソコンのプレゼンテーション原理を利用して、10の構成を部分的、且つ視覚的に提示しました。また、正答できたことを意識付けるために、正しい場合には で示すように工夫しました。

資料3-2は、実際の取り組みの様子です。この取り組みの記録の中で間違いやすい部分が現れてきたので、正答できた場合には、画面の の表示が点滅するようにして強化を図るようにしました。

パソコンを使って視覚的に問題を提示することで、苦手な計算の学習ではなく、パソコンの学習という気持ちをもてたようで、本児の学習意欲を引き出すことになりました。

さらに資料4に示すように、パソコンで学習した問題をパターン化し、パソコンの学習と同内容のドリル教材を準備して机上学習に取り組むようにしました。

これにより、本児は正答することを数多く体験し、スムーズに10までの数の合成分解ができるようになってきました。

4 まとめ

学習に対する苦手意識が強く、取り組み方が消極的な本児のようなタイプの児童には、遊びの要素を取り入れ、子どもの得意な分野を生かした方法で学習することが大切です。

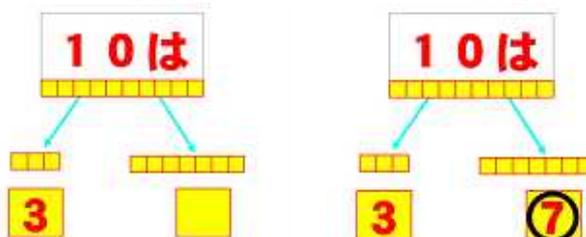
本児の場合は、視覚的に教材を提示する支援を行うことが有効でした。合わせて、意欲的に取り組んだ結果、「分かった」「できた」という満足感・達成感が得られるように、正答した時に 印が点滅するなどの強化子を準備することも意欲を引き出す手立てとして有効です。また、パターン化した視覚教材を用いたドリル学習は、回答を導き出すことを容易にするとともに正答率を高め、学習意欲を育てることができると考えられます。

このように、学習への苦手意識があるタイプの子どもたちには、「自分もできるんだ」という自信をもたせるために、実態を踏まえた支援が大切です。

<資料2> 拡大版読み教材



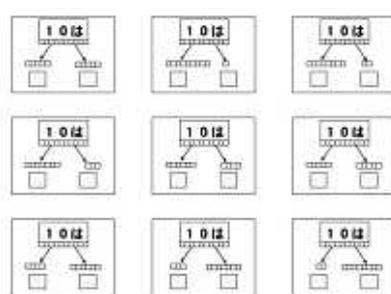
<資料3-1> パソコン教材



<資料3-2> 取り組みの様子



<資料4> ドリル教材と本児の様子



## 文字やことばを正しく読めず、学習に意欲的に取り組めない子どもへの支援

### 1 子どもの実態

#### (1) 学年 4年生

#### (2) 学習面や生活場面での様子

漢字がほとんど読めず、テストや課題の内容を理解することが難しい。

促音、拗音を読み飛ばしたり、「ば」と「ぱ」等の濁音と半濁音を混同してしまったり、「る」と「ろ」等の字形の似た文字を読み違えたりする様子が見られる。

算数では、文章題で、「合わせると」「全部で」「残りは」などが書かれた問題文を読んで(聞いて)、「足し算でいいの?」などと尋ねる。

買い物の場面では、家庭では一人で頼まれた買い物ができ、算数の模擬の買い物でも頼まれた品物の代金やおつりの計算を電卓を使って間違えずに計算できる。

通常学級の授業中のほとんどは、授業に集中できず、絵を描いたり、机に伏したりして教師の話の話を聞いていないことが多い。

#### (3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

学習に意欲がもてず、授業に参加することが難しいのは、学習場面において漢字が読めなかったり、文節で区切らずに一気に読みしたり、ひらがな「ろ、る」「ば、ぱ」などを間違えて読んだりすることで、内容の理解が難しいためだと考えられます。

算数では、買い物のように日常的に経験していることは、品物の値段を足し合わせるなどと理解し、正しく答えることができていたことから、具体物の活用、経験を生かす活動が有効だと考えられます。

算数の文章題では、文章を読むだけでは加法、減法の判断が難しいようでしたが、絵カードやタイルなどの絵や図を合わせて示すことで、正しく立式できていたことから、視覚的な内容をできるだけ取り入れた指導が有効であると考えられます。

### 2 支援の方向

本児は、ことばの理解や文字の認識に苦手さが見られます。しかし、日常経験したことや視覚的に示した方法などは受け入れやすく、学習に集中して内容を理解できるのではないかと考え、次の内容で支援の工夫をすることにしました。

(1) 視覚的な支援の工夫

(2) 成就感、達成感を感じ、自信がもてる支援の工夫

(3) 学習に意欲的に取り組むための支援の工夫

### 3 支援の実際と子どもの変容

#### (1) 視覚的な支援の工夫

提示する文章を分かち書きにする

国語の教科書や教師の示す課題等は分かち書きにしたり、ふりがなをつけたりして示すようにしました。そうすることで、文節や単語の区切れがはっきりしたり、容易に漢字が読めたりして、ことばとして理解しやすくなるだろうと考えました。

できるだけ絵や図などを合わせて示すようにする

算数の問題を考えるときなどには、絵や図を合わせて示すようにしました。そうすることで、本児が問いの内容をイメージしやすくなると考えたからです。

困りの場面を少なくするための環境づくり

促音や拗音が出てきても困らないように、見える場所に五十音表を掲示しました。そうすることで、読めない文字やことばが出てきたときに、いつでも表から探して答えることができ、安心して授業に取り組めると考えたからです。

これらの支援に加え、「ここをよく見て」などと指さして本児が意識を向けるようにしていくと、教師が示したことばや文字に注意して読むようになりました。

## (2) 成就感、達成感を感じ、自信がもてるための工夫

本人は頑張っているのになかなか成果が見えず、やる気をなくしてしまいます。そこで、下学年の内容を取り入れるなど、できることから取り組むことからはじめ、本人が「できた」「頑張ったから」という気持ちをもてるようにすることで自信につながり、次の学習への意欲づけになると考えました。

できること、できたことに対する喜びを次第に感じるようになったようで、通級指導教室に来るなり、「続きをやろう」などと自分から学習を始める態度が増えてきました。

## (3) 学習に意欲的に取り組むための工夫

体験的な活動場面を取り入れる

算数の問題などでは、文章が読めただけでは文意が理解できないことがあります。そこで、模擬の買い物学習などを取り入れることで、これまでの経験や体験が想起でき、意欲的に取り組めるようになるだろうと考えました。

楽しみながら学習する方法を取り入れる

学習内容を習得するために、ドリル的な学習を続けると、逆に意欲が失せてしまうことがあります。そこで、ゲーム形式で勝敗を取り入れたり、問題が複数ある場合にはゴールを示すなどして、対戦型にしたりすることで楽しみながら取り組み、集中して意欲的に学習できるだろうと考えました。

学習内容を盛り込んだゲームなどを提示することで、楽しみながら学習に取り組むことができ、意欲的な姿が見られるようになってきました。

## 4 まとめ

学習での困りがはっきりしている本児のようなタイプの児童には、困りをできるだけ減らすことが必要です。できないことを取り上げて、ドリル的に取り組むことも大切ですが、できないことを強いるのではなく、下学年の内容を取り入れるなどして、できることを増やしていく指導をすることが大切です。そうすることで、成就感や達成感を味わうことができ、本人が自信をもつことができるとともに学習意欲が高まり、学習成果も増していくと考えられます。そのためには、子どもの困りや特性をきちんと把握し、それに応じた支援をすることがとても大切だと言えます。

## 教師の注目を集めるために、不適切な行動をとってしまう子どもへの支援

### 1 子どもの実態

(1) 学年 1年生

(2) 学習面や生活場面での様子

身体を動かす活動を伴うことが多い図画工作や音楽の時間は集団に参加するが、国語や算数の時間は学習態度にムラがあり、飽きると離席したり、教室から出て行ったりする。高い所に上がったり、教室から出て行ったりすることが多く、それを止めようと担任が近づくと、追いかけるのを楽しむかのように逃げてしまう。

(3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

WISC - 知能検査の結果で、動作性IQが高いことがわかりました。これは、視覚優位の傾向があることを示していますので、ことばによる指示や説明を聞いて理解するよりも、図・写真を使用することが多い学習や具体物の操作を伴う学習が得意であると思われる。

国語の学習では、ひらがなを覚えていないために読む・書くという課題に抵抗を示しています。しかし、算数の学習では、操作を伴う学習には興味を示し、計算に関するきまりを理解すると機械的に行うことができます。また、図画工作では、図鑑を見て参考に、立体的な造形にチャレンジするといった独創的な発想の表現をします。

### 2 支援の方向

保育園と幼稚園、幼稚園と小学校の連携により、就学前の状況を考慮して、国語と算数の時間はTTを導入しています。また、二学期からは、支援員も入るようになりました。

本児は、人に甘えたい気持ち、自分に注意を向けて欲しい気持ちが強いようで、例えば教室を飛び出すなどの行動がみられます。そのことで大人が自分とかかわりをもつので、安心感を得ていると思われる。そこで、次の3点から支援を工夫することにし、本児にかかわる教師が共通理解をして同じ方法で支援することにしました。

(1) キーパーソンとなる大人を中心に情緒の安定を図るための工夫

(2) 視覚的に課題を提示する工夫

(3) 基礎学習の定着のための学習時間の設定の工夫

### 3 支援の実際と子どもの変容

(1) キーパーソンとなる大人を中心に情緒の安定を図るための工夫

一学期は、保護者との連携のもと担任が中心となって本児の注意を向けてほしいという気持ちを十分受けとめ、情緒の安定を図るようにしました。具体的には、授業中、できるだけ個別にことばをかけたり、独創的な発想をしたときには大げさにほめたりしていきました。また、教室から出たときには、様子を見て、危険がない場合には「待ってるね」とことばをかけて追いかけないようにしました。

二学期は、放課後活動でもかかわりのある支援員がキーパーソンとなり、担任が行っている対応を引き継ぎました。このように、本児と主にかかわる大人が同様のかかわり方を

することで、本児の情緒は徐々に安定してきました。

#### (2) 視覚的に課題を提示する工夫

本児が苦手とする「ことばを中心とした学習」が続かないように配慮し、得意な操作を伴う学習をできるだけ多く取り入れるよう学習展開を工夫し、1時間の学習内容のスケジュールや一日のスケジュールを黒板に提示するようにしました。このことにより、少し我慢したら好きな学習があると本児が考えたようで、見通しをもって行動することができるようになりました。また、必要に応じて時計の絵を示しながら「分までドリルをします」とことばをかけることで、時間的な見通しをもつこともできるようになりました。

また、生活のきまりを知らせる際には、視覚優位という本児の得意な分野を活用して、例えば「オルガンの上に上がらない」ということばに加え、絵カードを使って示すことにしました。すると、指示の理解がスムーズになってきました。

#### (3) 基礎学習の定着を図るための学習時間の設定の工夫

一斉指導で学習を進めるうちに、内容の理解が難しい様子がうかがえると、教室から出ることが多くなってきました。そこで、本児の気持ちを尊重しながら、二学期から個別学習の時間を設定しました。本児が興味をもっている恐竜を学習課題に取り入れることにより、ひらがなの学習が定着し、読む・書くという学習への抵抗が減ってきました。30分程度であれば着席して学習することもできるようになり、学習の基礎が育ってきました。

三学期からは集団学習へと移行しましたが、ひらがなの学習が定着したことで、学級の中で自分から手を挙げて発表することが増え、友だちからも認められることが多くなってきました。このように、「分かる・できる・認められる」という経験を繰り返すことによって自信をもつことができたようで、教室からの飛び出し、離席が減り、落ち着いて学習を進めることができるようになってきました。

## 4 まとめ

子ども一人一人がその生育歴や生活環境の中で身につけてきた行動様式や意識と、学校教育が1年生に対して前提としている行動様式や意識に少しずつズレが生じてきている今、「小1プロブレム」と呼ばれる問題が生じてきています。初めて経験する小学校生活では、周囲の子どもたちも不安がいっぱいです。そして、支援を必要としている子どもへの対応も重要になってきます。担任だけでは対応が難しいのは言うまでもありません。

本事例は、些細な実態を見逃さないこと、職員室が日常的な校内委員会の働きをして何でも相談できる雰囲気であることが前提条件にあり、校内支援体制が整えられTTの教師や支援員と適切な連携をとりながら、実態把握・支援の方向の決定・支援とつなげていくことができたものです。

本児のように大人とのかかわりを求めている場合には、ことばをかけるなどかかわりをもって気持ちを落ち着かせる、不適切な行動へはかかわりをもたずに待つことなどの対応を共通理解し、どの大人も同じように接することが大切です。

また、個別学習では味わえない子ども同士の認め合いが集団学習の中にはあります。それぞれの設定の時期を十分に見極めながら支援をすすめることが必要であると言えます。

## 注意が散漫だったり、手順を考えることが困難なために片付けが難しかったりする子どもへの支援

### 1 子どもの実態

(1) 学年 2年生

(2) 学習面や生活場面での様子

学習中に集中力がなくなると、後ろの座席の友だちの筆箱や教科書などで遊び始める。机の中に色鉛筆の削りかすやメモ、鉛筆やキャップ、消しゴムなどをばらばらに入れるので、その時間の学習に必要な物を準備するのに時間がかかってしまう。

教師は、本児の座席を教卓の近くに、全体での指示の際、名前を呼びながらゆっくりと話しかけるが、ことばかけだけではどうしてよいかわからなくなり、友だちにちょっかいを出したり、作業がなかなか進まなかったりする。また一つの課題を終えると、友だちの活動を待てずに離席することもある。

(3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

WISC - 知能検査の結果、動作性IQの低さがわかりました。このことから、目と手の協応動作を必要とする細かい作業や漢字の形を理解することが苦手だと考えました。そのため、図画工作の時間に水彩を使う際は、水を入れて運んだ水彩バケツを床に置いた途端にこぼしてあわてて雑巾で拭く、見本の漢字をまねてもバランスがうまくとれないというように、道具の扱い方などに苦戦している姿がみられます。整然とした環境の中で、スモールステップで習得することが必要と思われます。

教師のことばかけだけでは理解が難しく、友だちの様子を見ながら学習に取り組むことが多いので、見本を示しながらことばかけをすることが有効であると考えられます。

### 2 支援の方向

校内体制の中で、国語、算数の時間にTTを導入しています。また、二学期から支援員も入るようになりました。このように複数の教師がかかわるうえでは共通理解が必要となってきます。そこで、「気になる子どもへの対応」(巻末に資料を添付)に関する校内研修を行い、支援方法を共通理解しました。

実際の支援は、子どもの行動観察と担任からの聞き取りを中心に、着席行動を続けるための支援と片付けなどに関する支援を、以下の4点で工夫しました。

- (1) 授業中、黒板を注目するための支援の工夫
- (2) 一定時間学習したあと着席行動を続けるための支援の工夫
- (3) 机の中の片付けをするための支援の工夫
- (4) 漢字学習の支援の工夫

### 3 支援の実際と子どもの変容

(1) 授業中は黒板に注目するための支援の工夫

授業中の板書を書き写す際に、どこに注目してよいかわからず、作業が始められないことが多かったため、重要なことをマグネット式のミニホワイトボードに書き、『これだけ

は覚えようボード』として黒板に貼るようにしました。緑色の黒板に白いボードを貼るととても目立つので、本児がよく注目するようになりました。この支援は他の子どもたちにも有効で、課題を的確に受け止めたり、重要な事柄を理解したりすることができました。

#### (2) 一定時間学習したあと着席行動を続けるための支援の工夫

本児が課題を終えると手持ち無沙汰になって離席することが多かったので、本児が好きな物で他の子どもに支障をきたさない物を提示して取り組ませることにしました。本児はぬり絵が好きなので、課題終了時に取り組ませたところ、着席している時間を延ばしていくことができました。また、「静かに座っているね」とほめるようにしました。

しかし、本児がぬり絵をすることに関して、他の子どもたちから「さんだけどうして…」という声が次第に上がり始めたので、本児と相談の上でぬり絵を止めることにしました。これは、着席行動が定着した後のことでしたので、離席は少なくなってきました。

#### (3) 机の中の片付けをするための支援の工夫

机の中を整理するため、教師と一緒に片付けた後、道具箱を使って机の仕切りを作り、整然となりました。しかし、しばらくすると、道具箱の中に色鉛筆の削りカスやメモ、鉛筆やキャップ、消しゴムなどを入れるようになり、以前のように雑然としてきました。そこで、道具箱を机から出し、机の横のロッカーに保管し、机には教科書・ノート・筆箱という必要最小限の物だけを入れるようにしたところ、整然となってきました。

ただし、常にロッカーが使用できるとは限らないので、机だけを使用した片付けの移行として片付けかごを活用しました。片付けかごの中には道具箱と授業が終わった教科の物を入れるように話しましたが、徐々に机の中の道具箱と同じような使い方になり、整頓が必要となってきました。片付けかごを有効に使うことができない状況が続きましたので使用をやめ、ロッカーを活用した片付けに戻しました。片付けスペースを広く使うことで、机の中は徐々に整理整頓されるようになってきました。

#### (4) 漢字学習の支援の工夫

本児は視覚認知の困難から漢字の形の異同弁別や、空間認知の困難から漢字の全体と部分の位置関係を把握することが難しいようでした。そこで書き順を1画目を赤、2画目を青などと決めて7色マジックを使って色分けして提示する工夫、漢字を部首に分けて提示する工夫、「門の中に日で『間』」「門の中に耳で『聞く』」などのように習得している漢字の組み合わせであることをことばで印象付けるという工夫を行い、TTの教師の支援も含めスモールステップで指導をしたところ学習が進んできています。

## 4 まとめ

本児のように、片付けが苦手な子どもの場合、まず、ロッカーを使ってスペースを広くするなど片付けやすい工夫が大切です。その後、「教師と一緒に」「見本どおりに」など片付け方を知ったり、ゆっくり取り組んだりすることにより、片付けの仕方が定着します。

また、友だちの活動が待てない場合には、『間』への対応が必要です。本児の場合はぬり絵でしたが、子どもの興味・関心を取り入れた着席できる課題、他児への支障がないよう配慮した課題などの『間』を作らないような工夫をすると、着席が続くようになり、そのことで学級内の落ち着いた雰囲気を保つことができるようになります。

## 子ども同士で影響し合い、トラブルが多発する場合の支援

### 1 子どもの実態

#### (1) 学年 4年生

#### (2) 学習面や生活場面での様子

E児は、集中時間が短く、指示がわからなかったり苦手な学習になると離席、大きな声を出す等の行動に出る。F児はそれを受け流すことができずに乱暴なことばで対峙する。G児は、自分の気持ちを伝えたいが思うように表現できず、じっと我慢しているという姿がみられる。

通常学級の中では、離席や乱暴なことばなど、お互いに刺激し合ったり、挑発し合ったりして問題が頻発する。担任がその対応に追われ問題解決にかかわる時間が増えることもあり、他の子どもたちの指導をする時間が少なくなっている。

#### (3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

E児は、いろいろなアイデアを出すことができるのですが、考えたことを整理して言うことが難しく、自分の考えが受け入れられないと、勝手な行動をとってしまいます。WISC - 知能検査では、全IQは「非常に優れている」という範囲に入っていますが、個人内差があります。特に、書くことや漢字の学習が苦手ですので、書く活動をするときは、時間をたっぷりとり、急がせないなどの配慮が必要だと考えます。

F児は、周囲に影響されやすく情緒の面での起伏も大きいです。そこで、落ち着いた環境で課題に取り組むことで、学習の定着を図ることができると考えられます。

G児は、まじめに課題に取り組むのですが、学習の遅れ(特に国語)があるため、易しい課題から取り組む、少しずつ説明を聞きながら考えるなどのスモールステップによる学習支援が必要であると考えます。

苦手な学習になると離席してしまうE児に教師が対応していると、F児はそれを見て同じような行動をとり、G児は何をしたらよいのかわからずに困惑した様子を見せます。このように学習の困りに起因してトラブルが発生してしまう状況がありますが、学習に関する3人の実態は大きく異なります。そこで、それぞれに応じた支援方法で指導をすすめることで、分かることを増やして学習の定着を図り、基礎基本の力をつけた上で集団での学習を設定するとよいと考えられます。

### 2 支援の方向

通級指導教室では、それぞれの実態に応じた支援方法を設定し支援していくことにしました。通常学級の中で学習したいという気持ちも子どもたちの中に芽生え始めているようでしたので、集中して学習できる通級指導教室での時間を有効に活用するための支援を考えました。また、通常学級でのトラブルの対応への支援もあわせ、以下の2点から支援を工夫することにしました。

(1) 通常学級での活動につなげる通級指導教室での集団学習の工夫

(2) 学習ルール作りと学習意欲の向上のための支援の工夫

### 3 支援の実際と子どもの変容

#### (1) 通常学級での活動につなげるための通級指導教室での集団学習の工夫

通常学級での集団学習につなげることができるよう、担任教師と通級指導教室の教師は連携を密にとっていました。通級指導教室の教室環境は通常学級の形式に合わせ、教師の話聞く、注目する、板書を活用する、みんなの前で発表するなど通常学級での学習の方法で取り入れられる方法は取り入れていくことにしました。 <資料：注目すること>

また、「1時間のスケジュール」や「注目すること」については、1ペーパーまたは、マグネット付きミニホワイトボードを使い、一つのまとまりとして見える位置に掲示しました。注意をするときには、ことばで注意をするのではなく、ミニホワイトボードを指さすようにし、できるだけ授業の流れを止めないようにしました。

- ・人の話を最後まで聞こう
- ・手を挙げて発表しよう

さらに、発表を取り入れた小集団学習と個に応じた課題や量のプリント学習の2つのパターンで授業を構成しました。一人一人が個別に取り組む課題学習により、分かることが増え、自信をもつことができたようです。すると、友だちが答えられずに困っている様子を見てさりげなくヒントを出したり、相手の友だちはそれを受け入れて答えたりするなど、穏やかな雰囲気の中で授業が展開されるようになってきました。

#### (2) 学習ルール作りと学習意欲の向上のための支援の工夫

通常学級では、3人の他にも落ち着かない様子が多い子どもがいました。そのため、影響し合う子どもが多くなり、学習ルールを守れない場面が増えてきたことが学級の課題となっていました。そこで、担任の指導方法の工夫、学習ルールの徹底、お互いをほめあうなど児童間の関係作りが必要であると考え、～の支援を工夫しました。

絵やカードを活用し、指示や説明が理解できるようにする。

それぞれの子どもの学習の困難な部分に対して支援し、授業への集中を維持させる。

授業のルールやマナーについて学級全体で話し合い確認し、教室に掲示する。

「ルールを守ると楽しく過ごせる」という経験を積み重ね定着させていく。

よい変化は必ず取り上げ、全体で認めることで努力することを強化していく。

以上は、学級全体の学習意欲が向上することも意図した支援ですが、特に～については、「あと5分がんばろう」「10:00までは席に着こう」などとめあてをわかりやすくしたこと、できたらすぐにほめることが有効でした。また、他児に影響を及ぼす行動をとった際は短いことばで制止すること、掲示したルールを示して意識化を図ることも有効でした。

### 4 まとめ

本事例のように個別支援が必要な子どもが多い場合は、担任一人ではE児のように他児に影響をする行動をとる子どもの支援が優先され、周りに大きな影響を与えないG児への対応が後にまわされがちです。特別な支援が必要な子どもが複数在籍する場合は、分かりやすい学習方法を取り入れることは当然ですが、学年にこだわらずに、再度、学習ルールを徹底し、簡単なルールでも守ったらほめることが大切です。

つい、注意をすることが多くなりがちですが、注意をしても不適応行動は減少しません。

よい行動を定着させるためにも、当たり前前の行動を当たり前とせずほめることが有効ですし、「この程度であれば認める」といったある程度の許容範囲をもつことも必要です。

学習中にぼんやりすることが多く、教師の発問や指示を聞き逃したり、課題の取り組み方がわからなくなったりすることが多い子どもへの支援

## 1 子どもの実態

(1) 学年 5年生

(2) 学習面や生活場面での様子

学習中、教科書を開いているものの、ほおづえをついて物思いにふけったり、教師が説明しているページとは違うページの図・写真に見入ったりする。

学習でハサミ、定規などを使用する場合は、それらに触れながら教師の話を書くことが多く、時として手遊びにふけてしまうこともある。また、例えば社会科で資料集や地図帳を活用すると、自分の興味のあるページや図・写真を次々と見続ける。

個別課題への取りかかりが遅れ、すすめ方がわからなくなると止めてしまう。そのため、教師が机間指導をしながら本児の様子を見て、次にすることをその都度指示している。

(3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

WISC - 知能検査の結果、全体的には同年齢の子どもの平均的な発達であると思われるが、動作性IQの数値が極端に高く、偏った発達をしていることがわかりました。これは、視覚優位の傾向があることを示していますので、本児はことばによる指示や説明を聞いて理解するよりも、図・写真等を見て理解する方が得意であると思われます。学習時に個別課題に取り組んでいるとき、離れている教師に向かって「次はどうするんですか」としきりに尋ねることがあります。自分から質問することは望ましいのですが、課題を始める前の教師の説明を注意深く聞くことやその内容を理解すること、ことばで伝えた手順を覚えておくことが苦手なことが、何度も尋ねるといった行動の背景にあると考えられます。

## 2 支援の方向

本児は、生活全般においてぼんやりと空想にふけりがちです。しかし、知的発達の面で問題はないことから、学習時間は、教師の話に集中したり、次にすることの見通しをもったりすれば、本来の力を発揮して学習をすすめることができるだろうと考え、次の2点から支援を工夫することにしました。

(1) 注意を集中しやすくするための支援の工夫

(2) 課題のすすめ方を理解しやすくするための支援の工夫

## 3 支援の実際と子どもの変容

(1) 注意を集中しやすくするための工夫

本児の座席を教卓のすぐ近くにする

まず、本児の座席を教卓のすぐ近くに変えました。わずかな変化ですが、このことで、教師は本児の注意の集中の度合いが観察しやすくなりますし、本児も教師が間近にいることで教師の説明や指示、提示する物などに注意を向けやすくなるだろうと考えました。

呼名をしたり、肩に触れたりした後で、発問や説明を簡潔にする

本児が教師に注意を向けて学習に参加することを意図して、本児の名を呼んだり、肩に触れたりした後で、集団全体に対する発問や説明をするようにしました。ただし、前述の検査結果で本児は聴覚刺激の理解が苦手という特性があることを把握していますし、話が長くなると注意がそれやすくなることが予想されます。そこで、できるだけ簡潔なことばで話すように心がけました。

一時間の学習の中ごろに、少人数で意見交換をする場面を設定する

45分の授業時間すべてで注意を集中し続けるのは、どの児童でもなかなか難しいものです。特に本児は、物思いにふける傾向がありますので、授業時間の中ごろでリフレッシュして、後半の学習に集中しやすくすることが必要と考えました。頃合いを見て深呼吸や体操をしてリラックスするという学習展開も考えられますが、授業前半の学習内容を振り返ったり、後半の学習に関する課題を持たせたりすることを意図し、小集団で意見交換をするようにしました。ただし、集団の人数が多いと、本児が他者の意見に注意を向けにくくなることが予想されますので、2～3人で話し合いをすることにしました。

これらの支援に加え、学習中の本児の様子を観察し、「先生をよく見て聞いているね」とほめたり、本児とアイコンタクトをとって発問をした後で本児の発言を求めたりすることを継続したところ、教師へ視線を向けて学習に参加することが増えてきました。

## (2) 課題のすすめ方を理解しやすくするための工夫

黒板に活動のすすめ方を書き示す

算数科における作図や、理科の実験・観察などの個別課題に取り組む際は、ことばによる指示・説明だけでは、適切な手順を理解しにくいことがあります。本児は、このような活動は好んでいますが、手順の理解があいまいなまますすめ、完成せずに止めることもあります。そこで、作図の仕方、器具の扱い方や実験のすすめ方について、手順を区切って黒板に書き示し、それを学級全員で読んでから取りかかるようにしました。

板書を見て課題をすすめていることを認める

手順を板書で提示しても、それを手がかりとしない限りは、有効な支援とはなりません。

そこで、本児の取り組み方を観察し、教師を呼んだり、困ったような表情を見せたりした場合は「どこを見るとわかるかな」と声をかけたり、板書に視線を向けて確かめている場面で「よく聞いているね。次にすることがわかるね」とほめたりしました。そうすることで、課題のすすめ方を確認するために、板書の手順を見るとよいことを意味づけるようにしました。

このような支援により、次にすることを本児が自分から板書を見て確かめて取り組むようになり、課題に最後まで取り組むようになりました。

## 4 まとめ

本児のような教師の発問や指示を聞き逃すことが多いタイプの児童には、ぼんやりとしていて話を聞いていなかったことを叱責するのではなく、教師に視線を向けている場面をとらえてほめたり、注意を向けやすい環境作りをしたりすることが大切です。

また、児童の特性を把握するために各種検査を実施する方法もあり、本児のような視覚優位の傾向があることがわかった児童には、文字や図などの視覚的な情報を提示して、次にすること、活動の流れなどがわかりやすい環境作りを工夫することが必要です。

### 3 教育相談に関する事例

学習中に離席したり、勝手に発言したりすることが多い状況を、保護者が不安に思っている場合の教育相談のすすめ方

#### 1 子どもの実態

(1) 学年 3年生

(2) 学習面や生活場面での様子

1年生のころから気になる子どもだったが特に目立つ行動はなかった。学習中、席を立ち、教師の近くに行き話し始める。友だちからことばで離席などを注意されると、怒って物を投げるなどする。宿題では間違いが多く、そのことを注意すると怒る。個別での対応をすると落ち着いている。学級内では胸の辺りがざわざわして落ち着かないと言う。

(3) 観察や知能検査等をもとにした実態の解釈

WISC - 知能検査により、視覚的な情報を受け取る力が高く、それに比べて聴覚的な情報を受け取る力は低いことがわかりました。本児の学年を考慮すると、聴覚的な情報による学習が多くなってわかりにくさを感じ、不適応行動が生じてきたと考えます。離席は、学習内容がわかりにくくなったときに生じ、また、離席することで学習内容が理解、定着できなくなり、宿題に間違いが多くなっていると思われます。また、これまでは学習を十分理解できていたことから、自分のできなさにストレスを感じ、友だちからの注意に対して乱暴な行動をするのだろうと思われます。学級内では「胸の辺りがざわざわする」と感じるのは、視覚情報を受け取る力が高いために、友だちの動きなどに気をとられやすくなることも原因だろうと思われます。

#### 2 子どもへの支援の方向

本児は、学習のわかりにくさから、様々な行動を起こしていると考えられました。そこで、得意な視覚情報を受け取る力を生かし、視覚的な情報（絵や図、写真など）を利用して学習を進めるように工夫するようにしました。また、少人数の場の方が落ちついて学習できると考え、国語と算数の少人数学習の場を設けるようにし、できている活動をほめ、自信をもたせるよう通級指導教室の先生と連携を図り、支援を実施することにしました。

#### 3 保護者への教育相談

保護者は、「家庭が原因だろうか」と不安を抱いていました。そこで、保護者の不安を減らし、今後協力して支援をしていくために以下のような視点で教育相談をすすめました。

(1) これまでの育て方を認めること

知能検査からこれまでの教え方が本児に応じていたことや常識やルールの理解の高さ

がみられました。家庭では、保護者が宿題を教えるなどこれまでも熱心に取り組んでいましたので、これらの内容を「上手に育ててくれましたね。お家で教えられたのでしょうか」と育て方のよさを認めました。また、本児の不適応行動をたいへん不安に思っていたので、知能検査のように個別であれば落ち着いていることを伝え、場面によってはよい行動があることを強調し、不適応行動は本児の「わかりにくいよ」という訴えであることを伝えました。

### (2) 子どもの状態への気付きをほめること

授業参観などで子どもの状態を気にしてしたことを「よく気付かれましたね。学校での状態を、成長すれば何とかかなと思う保護者が多いのですよ」とほめました。保護者の気付きによって、支援ができ、家庭と学校が協力して支援を行うからこそ、子どもの困難さの軽減につながることを伝えました。また、時間がかかりますが、協力して支援をしていけば変化することを話しました。

### (3) 特別な支援とその必要性

視覚的な情報(絵や図、写真など)を利用した学習や個別であれば集中できることなど子どもの得意さを生かした支援について説明しました。保護者にわかりやすいように下学年のころの様子を尋ねながら現在の様子と比較して伝え、本児にとってわかりやすい方法を取り入れれば学習がわかりやすくなり、もっている能力を十分に発揮できること、また、そのことは安定した学校生活へとつながることを説明しました。

本人が原因ではなく、支援の工夫が足りなかったために不適応行動が生じたことを話し、特別な支援の必要性を理解していただくよう努めました。

## 4 まとめ

教育相談を経て少人数での学習などの支援を実施することになり、一定期間は落ち着いた行動がみられました。

保護者が不安に思っている場合は、不適応行動ばかりが気になり、子どものよい面が見えなくなっていることがあります。まず、不安を取り除くことが重要です。よい面を伝え、そのことはこれまでの育て方によるものであると話し、保護者に自信をもたせるようにしましょう。その後、子どもの状況を解釈し、支援の方法を保護者が理解できるように伝えることで、「先生なら安心」と保護者が感じます。

また、個別支援をする場合には、本人の困難さを強調するのではなく、現在の状況では本人のもっている力を十分に伸ばすことができないので、指導方法、環境等の支援を工夫して改善を目指したいと話すことが大切です。本人が個別支援を嫌がる場合には、集団の中で個別に対応をし「先生と話すとはよく分かるね」「一緒にするとできるね」などと個別支援のよさを知らせることも必要です。

保護者が不安に思っている場合の  
教育相談のすすめ方

これまでの育て方を認める

子どもの状態への気付きを認める

特別な支援の必要性を伝える



個別に具体的な指示をしなければじっとしていたり、学習内容の定着がみられなかったりする状況を、保護者が認めていない場合の連携のすすめ方

1 子どもの実態

(1) 学年 6年生

(2) 学習面や生活場面での様子

音読は何度か読めば、およそ読むことができるようになる。

算数では、計算はできるが、文章問題では個別に式が立てられるように説明が必要。

授業中は座って、じっとうつむいている。

移動や新しい活動をする場合には、友だちの様子を見て動き始める。

ゆっくりと易しい言葉で話すと理解できる。

時折休んだり、遅れて登校したりする。

2 子どもへの支援の方向

授業中の様子、登校をしぼる様子があることから、ことばや学習内容の理解にやや困難さがあるのではないかと考えました。そのため、できるだけ易しいことばで説明する、基礎的な理解に重点を置いて応用問題は教師と一緒にするなどして、本児が「分かる」という気持ちをもたせる工夫をすることが必要と思いました。

また、登校しぼりがある時期には、本児と話し合い、保健室など安定して登校できる居場所を確保するとよいと考えました。学習の保障のためにも、養護教諭と保健室での活動について話し合っておき、基本的な内容のプリント等を準備しておくようにしました。

3 保護者との連携のすすめ方

保護者は、家庭で宿題を時間をかけて教え、とても熱心に取り組んでいました。しかし、本児の学習の状況を「努力すればできる」と考え、また、学習面以外のじっとしていることなどは特に問題とは思っていない様子でした。

(1) 何でも話せる関係作り

宿題の取組から、保護者は本児の学習の状態を気にしているだろうと考えました。しかし、保護者にとっては否定したいことだろうと考えました。保護者の気持ちとしては当然のことと考え、保護者との関係作りから始めることにしました。

そこで、担任は日頃から連絡を取ったり、機会があれば家庭訪問等を行ったりし、夏休みには「宿題はどうか」と家庭を訪れるなどしました。何でも話せる関係になるように努力をしました。

すると、徐々に保護者は担任に本児の様子を尋ねるようになってきていました。

(2) これまでの家庭学習で得た力をほめること

宿題や学校での学習の様子から、基礎的な計算の力、音読の様子などをほめ、「お家で

宿題を見てくださっているからでしょう」と保護者の協力によって成り立っていることを知らせました。また、並行して家庭学習の場面で教えにくい内容はないかを尋ね、学校でも同様の様子が見られることがあると話し、保護者の共感を得ながら、子どもの困難さを理解していただくようにしました。

### (3) 「できない」のではなく、支援をすれば「できる」こと

登校しぶりのある日には必ず連絡を取り、登校した後の本児の様子をできる限り詳しく知らせるようにしました。保護者は登校時間を気にしていましたので、遅れて登校すれば、その後は落ち着いて過ごせたことを伝え、登校しぶりのあるときは「遅れて登校する」ことを認めるように保護者に話しました。また、登校後は、個別に話しかけたり、別室で学習をするように配慮したりすると、落ち着いていたことを伝えるようにしました。

さらに、本児の話したことをとおして「学習内容がよく分からない」こと、これまでは授業中個別に話しかけたり、全員でプリントをするときにはそばについて説明をしたりするといった支援を工夫してきたことを伝えました。

これらのことをとおして、特別な支援を行えば学習できることを知らせていきました。

### (4) 心理検査の説明

これまでの指導方法では十分ではないようなので、より本人の状態に応じた支援を工夫したいことを話しました。指導方法が本児に応じていないために、不安を感じているのではないかと伝え、そのために心理検査があること、検査の内容、所要時間等について説明し、承諾を得たいと話しました。また、検査に対する保護者の抵抗感を考慮して、決して障がいの有無の判断ではないことを強調しました。承諾をしてくださったときには「私がどのように教えればよいのかが分かり、助かります」と保護者へお礼を言いました。

## 4 まとめ

関係作りには、長い時間が必要でしたが、担任と保護者の相談を経て、心理検査を実施し、検査から考察される支援方法を実施することになりました。また、「次の時間はどうする」と尋ねると、自分で別室に行ったり、みんなと一緒に学習したりするようになり、落ち着いて過ごす時間が増えてきました。

保護者が子どもの状況を認めていない場合は、保護者の認めたくない気持ちを受け止め、関係作りを根気強く行っていくことが必要です。

子どものよい状況を知らせることから始め、また、子どもの困難さは支援方法の不足に問題があるのではないかと投げかけることも大切です。



## 小学校と中学校との連携

### 1 学校間の連携の必要性

中学校への進学を目前に控えた6年生の児童は、「早く制服を着たいな」「どの部活動に入ろうかな」「自転車通学ができるかも」など、いろいろな希望があることでしょう。

しかし、入学後の子どもたちは、生活環境や生活リズムの変化、中学校の学習内容、教科担任制などに慣れるまでにとても時間がかかります。特に、発達障がいのある児童の多くは、環境が変わることで落ち着きをなくしたり、不安感を強く感じたりする傾向が強く、失敗が重なってしまうと自信や意欲を失い、自己評価が低下してしまいます。

また、保護者にとっても進学は大きな節目ですので、小学校で取り組んできたことや学校や学級で配慮してくださったことが途切れるのではないかと、別の小学校から入学した友だちと仲よくできるだろうかなど、環境が変わることに伴う不安が募るものです。もちろん、発達障がいのある児童への支援に携わってきた学級担任や管理職の先生方も、同様な不安があることでしょう。

ご存じのとおり、中学校でも学習面や生活面に困難さがある生徒へ適切な対応ができるように、校内の支援体制を整備したり、発達障がいに関する校内研修をしたりして、障がいのある子どもに対する理解が図られています。地域によっては、小・中学校の教師合同で特別支援教育に関する研修会を行い、行動面や学習面で困難が見られる子どもへの支援に対する共通理解を図るという取組も見られています。

しかし、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、その可能性を最大限伸ばし、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の基本理念に立ち返ると、子ども一人一人の実態や教育的ニーズを中学校生活のスタートで詳細に把握しておくことが大切です。

当センターが小学校の管理職や特別支援教育コーディネーターの先生方を対象に実施した調査でも、中学校入学前からの連携を必要と考えている回答が約80%を占めました。

このようなことから、児童一人一人について、小学校で実施してきた支援方法や配慮点などを、予め中学校へ伝達することが必要であると言えます。

### 2 連携の内容と方法

小・中学校連絡会やお互いの学校の授業参観などを行い、卒業（入学）する子どもの様子を事前に理解する取組が各地域で行われているようです。もちろん、このような方法で児童の全体像や特に配慮することが把握できますが、行動面や学習面、対人関係で困難な状況が見られる背景にはさまざま要因が予想されますし、独自の工夫や配慮が必要なこともあります。また、進学に際して保護者が望んでいることもあります。

このようなことから、伝達が必要なことを書面にまとめて中学校との連携を図ることが大切であると考え、中学校との連携を図るための『連携シート』を作成しました。

『連携シート』の作成にあたっては、小学校の管理職等から寄せられた意見を参考にして、連携を図る内容を検討しました。なお、診断名や検査結果などの個人情報に記載することになりますので、シート作成後は、保護者に内容を確認していただいてから中学校へ渡してください。



# 児 童 の 様 子 秘

		作成日		平成 年 月 日	
		作成担当者			
ふりがな 氏 名		性別	男 女	生年月日	平成 年 月 日生
在籍校	立 小学校	保護者名			
障がいの 状 況	医師の診断	( 有 無 )			
	医療機関名	( )			
	診 断 名	( ) 診断日 ( 平成 年 月 )			
	服薬の有無	( 有 無 ) 薬の種類 ( )			
諸検査の 結 果	検 査 名				
	実 施 日	平成 年 月 日 ( 検査時の年齢： 歳 月 )			
	検 査 の 結 果				
	検 査 名				
相談機関 等での相 談 歴	相 談 機 関 名	相 談 日 ( 平成 年 月 )			
	相 談 者				
	相 談 の 内 容				
	相 談 機 関 名	相 談 日 ( 平成 年 月 )			
手帳所持	種別と判定	名称 ( )			
		判定 ( )		判定日 ( 平成 年 月 )	
進学にあ たり要望 すること	本人・保護 者から	----- ----- ----- -----			
	担任・学校 から	----- ----- ----- -----			

児童の全体的な姿	
得意なこと や興味があること	
身体の状況	
生活習慣	
学 習 面	
運 動 面	
対人関係	

困難な状態に対する支援			
場面	課 題	支 援	現在の様子
生活面			
学習面			
対人関係			

## 『連携シート』記入要領

### 【記入にあたって】

この『連携シート』は、行動面や学習面、対人関係で困難な状況が見られる児童に関する理解を図り、中学校においても適切な支援が継続できることを意図して作成するものです。伝達が必要な内容を、できるだけ詳細に記入してください。診断名や検査結果などの個人情報を本シートに記載することになりますので、作成後は、保護者に記載内容を確認していただいてから中学校へ渡してください。小学校入学前に『幼稚園版連携シート』を幼稚園から提示され、小学校で保管している場合は、保護者の承諾を得て本シートとともに中学校へ渡してください。なお、幼児期に医師の診断を受けたり、諸検査、相談機関等での相談を行ったりしている場合は、本シートには小学校在籍期間の相談歴等を記入してください。

【作成日】...本シートが完成した年月日を記入します。

【作成担当者】...本シートの記入を担当した教師名を記入します。記入を複数名で分担した場合は、とりまとめをした教師名を記入します。

【氏名】【性別】...氏名欄は、漢字にふりがなを付けます。性別欄は、 で囲みます。

【生年月日】...児童の生年月日を記入します。

【在籍校】...卒業する小学校名を記入します。なお、本シート作成後に転校をした場合は、シート作成時点で在籍していた小学校名を記入します。また、特別支援学級等に在籍している場合は、(情緒障がい特別支援学級在籍)(LD・ADHD通級指導学級在籍)などと記入します。

【保護者名】...保護者の氏名を記入します。

### 【障がいの状況】

医師の診断...診断の有無を  で囲みます。

医療機関名...診断を受けた場合は、その機関の名称を記入します。

診断名...診断書に記載された診断名を記入します。

服薬の有無...服薬の有無を  で囲み、服薬している場合は薬の種類を記入します。

### 【諸検査の結果】

検査名...実施した検査の名称を記入します。

実施日...検査を実施した年月日、検査実施時の児童の年齢を記入します。

検査の結果...検査結果の数値を記入します。

複数の検査を実施した場合は、それぞれ記入します。また、同種類の検査を複数回実施した場合も、各回ごとに記入します。

### 【相談機関等での相談歴】

相談機関名...教育相談を行った機関の名称、相談した年・月を記入します。

特別支援学校で実施している専門家チーム会議で相談を行った場合は、「専門家チーム会議(  養護学校)」と記入します。

相談者...相談機関等を訪問した人を、「本人」「母」などと記入します。  
相談の内容...主に相談した内容を記入します。各種検査の実施を依頼した場合は、「WISC - 知能検査の実施」などと記入します。  
複数の機関で相談を行った場合は、それぞれ記入します。

【手帳所持】 ...手帳を取得している場合は、名称 判定 判定日 を記入します。

#### 【進学にあたり要望すること】

...中学校進学にあたって、児童や保護者、担任等が希望していることや中学校に対してお願いしたいことを記入します。

本人・保護者から ...児童本人・保護者の希望やお願いしたいことを、シート作成者が代弁して記入することになります。日頃のやりとりの中から把握していることでもよいですし、場合によっては中学校へお願いしたいことをあらためて聞き取ることも必要です。  
なお、保護者の願いについては、児童に対することと中学校へお願いしたいことの両面が予想されます。

担任・学校から ...保護者の願いと同様に、児童に対する期待と中学校へお願いしたいことの両面から記入しましょう。

#### 【児童の全体的な姿】

...中学校の先生方が、児童の全体像を把握するために記入する欄です。  
特筆すべきこと、とても気になることの両面から伝達の必要がある内容を検討して記入しましょう。

#### 【困難な状態に対する支援】

...この欄が、進学する児童がよりスムーズに中学校生活をスタートできるように必要な情報を詳細に示すものとなります。中学校の先生方は、この欄の記載内容を手がかりとして支援方法を検討します。  
小学校での生活面や学習面、対人関係において、どのような点を課題とした支援をしてきたのか、具体的な方法はどのようなものか、卒業を目前に控えた時点ではどのような様子かといったことを、できるだけ詳細に記入しましょう。

子どもの困難な状況に応じて、生活面 学習面 対人関係 のスペースを調整してください。

支援 の欄は、使用している教具などの写真を添付しても構いません。

現在の様子 の欄は、小学校における支援で課題が解決したのか、変容があまり見られず中学校においても継続した支援が必要であるのかを明確にすることが必要です。

# 児 童 の 様 子 秘

		作成日	平成20年1月25日	
		作成担当者	大分 花子	
ふりがな 氏名	ぶんご 豊後 いちろう 一郎	性別	男 女	生年月日 平成7年10月15日生
在籍校	市立 第三小学校	保護者名	豊後 太郎	
障がいの 状 況	医師の診断	( <input checked="" type="radio"/> 有 ) 無 )		
	医療機関名	( 豊の国 病院 小児精神科 )		
	診断名	( ADHD ) 診断日 ( 平成18年8月 )		
	服薬の有無	( 有 <input checked="" type="radio"/> 無 ) 薬の種類 ( )		
諸検査の 結 果	検査名	WISC - 知能検査		
	実施日	平成18年7月25日 ( 検査時の年齢：11歳9月 )		
	検査の結果	全検査IQ(FIQ):93 言語性IQ(VIQ):86 動作性IQ(PIQ):101		
	検査名			
	実施日	平成 年 月 日 ( 検査時の年齢： 歳 月 )		
	検査の結果			
相談機関 等での相 談歴	相談機関名	県立 養護学校 相談日 ( 平成17年9月から計3回 )		
	相談者	豊国 健一 (平成17年9月)、大分 花子 (平成18年11月、平成19年5月)		
	相談の内容	衝動的な行動、対人関係の築きにくさの原因とその対応、学習の習得について		
	相談機関名	療育支援センター 相談日 ( 平成19年6月 )		
	相談者	本人、母、担任 (大分 花子)		
	相談の内容	衝動的な行動や対人関係の築きにくさへの対応、家庭での配慮点について		
手帳所持	種別と判定	名称 ( ) 判定 ( ) 判定日 ( 平成 年 月 )		
進学にあ たり要望 すること	本人・保護 者から	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習にがんばりたい &lt;本人&gt;</li> <li>・部活動にがんばりたい (卓球部への入部を希望している) &lt;本人&gt;</li> <li>・自転車通学になり、通学距離が長くなるが、毎日がんばりたい &lt;本人&gt;</li> <li>・言い訳をせず、自分の過ちを素直に認めるようになってほしい &lt;保護者&gt;</li> <li>・自分で持ち物を管理をして、忘れ物をしないようになってほしい &lt;保護者&gt;</li> <li>・友だちと仲よくしてほしい &lt;保護者&gt;</li> </ul>		
	担任・学校 から	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分に自信をもち、得意なことを伸ばし、苦手なことは自分なりに少しずつ努力をするようになってほしい</li> <li>・友だちの気持ちを考え、自己中心的にならず、望ましい人間関係を築いてほしい</li> <li>・礼儀正しい挨拶ができ、「ありがとう」や「ごめんなさい」を素直に言えるようになってほしい</li> <li>・授業中、学習内容とは関係のない事柄を話したくなることを我慢してほしい</li> <li>・カッとなると、近くにある物や周囲の人に八つ当たりすることがあるので、自分で気持ちを落ち着かせる方法を身につけてほしい</li> </ul>		

児童の全体的な姿	
得意なこと や興味があること	・ 絵画が得意。創造力があり、独創的な絵を描く。 ・ 自動車やオートバイに興味をもっている。 ・ 手先が器用で、自転車を一人で改造することもある。工作、料理、裁縫も得意としている。
身体状況	・ 健康。左眼の視力がやや低い。(家庭では、長時間ゲームをすることが多い)
生活習慣	・ 身の周りの物の整理が苦手で、持ち物をしまった場所をよく忘れる。忘れ物も多い。
学習面	・ 「読む」「話す」「聞く」「書く」がやや苦手で、話し合い活動では消極的な態度が多い。 ・ 算数が苦手で、小学校5年生の学習内容の理解があいまいなため、個別指導を行っている。
運動面	・ 運動能力が高く、走るのが速い。チーム対抗のゲームを行うとき、ルールを守ることが苦手で、自分勝手な行動をとってチームワークを乱すこともある。
対人関係	・ 相手の気持ちを考えない発言が多い。自分の意見が容認されないと腹を立てる。

困難な状態に対する支援			
場面	課題	支援	現在の様子
生活面	学級の係仕事、校内の委員会の仕事を最後までやりとおす	仕事の内容、順序、範囲や終了時刻を丁寧に伝えて理解させ、めあてをもたせる。めあてを達成できたらほめる。	することの内容や順序、めあてが理解できれば責任をもって取り組める。することが具体的に理解できないと、取り組みを嫌がるのがまだある。
	学習に必要な道具を忘れずに持ってくる(家庭での準備)	帰りの会で、翌日の持ち物をメモ書きさせた。帰宅後必ずメモを見るように声をかけるとともに、本人の様子を見るように保護者に依頼をした。	家庭の協力を得てメモを見て確認するようになり、忘れ物は減少してきた。メモを取ることに、メモで確認するように声かけをすることが必要。
	何をやる時間を考えて行動する	活動が一区切りついて次にすることの指示を待つ際、「おしゃべりをしない」と注意するのではなく、「読書をする」「道具を片付ける」など、適切な待ち方を伝えた。	無意識のうちに近くにいる友だちに話しかけることが現在もある。「静かに」という注意ではなく、「～をして待って」と声をかけると気を付けるようになってきた。
学習面	意見(質問)を言うときは挙手をし、指名を受けてから話す	教師の説明や他児の発表の途中で話し始めた場合などで、「話が終わった後で聞きましょう」「今は我慢。後でね」と声かけをしたり、「発表するときは手を挙げて」と記したカードを指さして、きまりを意識させたりした。	集中できる課題に取り組む際は、それが済むまで黙々と取り組む。また、声かけで話を止める姿も増えてきた。不意に発言をして教師や他児の話を遮ることがまだ見られるので、声かけ等での意識付けが必要である。
	苦手な課題に対して、すぐに投げ出さずに取り組む	教師がすすめ方を見せて取り組み方を理解させる、解決のヒントを適度に示すなどの工夫をして、意欲をそがないように配慮する。課題量を調節するとともに、途中で励ましの声かけをする。	取り組みを頑なに拒む場合は、無理強いをしない方がよい。本児の気持ちをくみ取りながら、どれだけの課題量であれば最後までできそうかを自分で決めさせることが効果的なときもあった。
対人関係	気持ちのよいことばづかいで話し、相手を傷つけることを言わない	教師がモデルを示すとともに、本人及び他児が望ましい発言をした場合は、その言い方を繰り返して伝え、気持ちがよいことをほめる。学級指導でソーシャルスキルトレーニングを実施する。	言語量が増え、自分の気持ちを適切なことばで伝えられるようになってきた。また、相手の気持ちを考えた言動が徐々に増えつつある。ソーシャルスキルトレーニングは継続の必要がある。
	カッとなった場合は、別室で落ち着くか、担任へ気持ちを話す	相手に手を出しそうになったら、教師と一緒に別室へ行き、クールダウンをする。本児の気持ちを受容する姿勢で気持ちを聞き取るようにする。	かんしゃくを起こし、物や人に八つ当たりすることは減りつつあるが、感情の高ぶりが、表情や投げやりなことばに現れることもある。本児が落ち着いたときに受容の姿勢で話を聞くと、素直に反省することができ始めている。叱責は逆効果である。

【 連携シート記入例 】

学習の到達状況

氏 名( )

教科	学習の到達状況（具体的に）
国語	小学校4年生までの漢字を読むことができる。 小学校2年生までの漢字を書くことができる。
社会	3年生の内容は履修した。 4年以降は生活単元学習で扱い、社会科としては履修していない。 6年の下の内容「生活と政治」は扱った。
算数	小3の分数は理解している。 小3のグラフの理解が難しい。
理科	教科書にある実験のみを特別支援学級で教師と一緒にやった。他の内容については履修していない。（理科としての履修ではなく、生活単元学習で扱った）
音楽	一斉授業で行った。リコーダー等の楽器の演奏は支援員が横にいて個別に指導を行った。
図画 工作	<p>《 記入のポイント 》</p> <p>その教科で、どこまで習得できているかを記入する 履修していない教科、単元を記入する できたときの状況を詳しく記入する 例) 横に支援員がいて細かな指示があった 一斉授業でできた、少人数のグループでできた 共同授業者や支援員がどのようにかかわっていたのか を記入する</p>
体育	
家庭	
外国語 活動	

# 【資料】

気になる子どもへの対応

『連携シート～幼稚園版～』

## 気になる子どもへの対応



大分県教育センター  
特別支援教育部

### 基本的な考え方 1

- 一人一人の気になる状態に応じましょう  
できることから

例) 教師に注目しない

話を聞いてないような様子

話の始めに名前を呼ぶ

その子の前に行き、目を合わせて話す

話を短くする

現物を見せる など

## 基本的な考え方 2

- 指導の方法をふりかえりましょう  
一般的な方法で気になる行動が  
改善しないときは、方法を見直すことが必要

例) 席を離れる子ども

注意をする、説得をする(一般的な方法)

<改善しない場合>

席についているときをほめる

集中時間が原因の場合は、プリントを配らせる、  
班ごとの活動のために机を移動させるなど席を  
離れてもよい活動を設ける など

## 基本的な考え方 3

- できていること、よい行動をほめる

学習面での遅れ、対人関係の問題点など  
気になることが続くと、否定的にとらえやすくなる

注意が増える、表情がきつくなるなど  
子どもへの対応に変化

対象の子どもが自信をなくす、反抗的になる など  
周囲の子どもは「また叱られている」「またできない」  
などと対象の子どもをみるようになる

## 基本的な考え方 3

- できていること、よい行動をほめる

### 教師は子どもたちの手本

どの子どもにも必ずよい面がある

- ・元気のよい返事をする 席についている  
授業中、教師に注目するなど
- ・高学年でも当たり前とせず、ことばでほめること
- ・対象の子どもにやる気がでる
- ・周囲の子どもからも疎外されない

## 多動、落ち着きのない子どもへの 支援のポイント

- おおらかな気持ちで接しましょう  
評価を厳しくすると注意する回数が増え、自尊感情への影響があるケースも
- 名前を呼ぶなど集中できる工夫をしましょう
- 我慢するめやすを示し、できたらほめましょう  
できるだろうと思われることから始め 我慢できたらほめる  
(例) 「プリントの1番が終わるまで」  
「10個漢字を書き終わるまで」
- 短く叱り、よい行動を知らせましょう  
叱るときは個人的に叱り、ほめるときはみんなの前で

## 片付けの苦手な子どもへの 支援のポイント

片付けるスペースを広く設ける  
机の横にかごなどを置き、とりあえず入れる  
かごから出なければよい  
授業の終わりに「机の上のものを片付けましょう」  
「次の時間の教科書、ノート、筆箱を出しましょう」  
「では、終わります」のことばが必要 全体で

片付け方を教える  
かごから、かばんへの入れ方を教える  
ロッカーの整理の仕方を教える  
ロッカーに絵カードを貼り、置く場所を知らせる  
教師と一緒にさせ、できるように支援し、達成感をもたせるこ  
とが大切

## アスペルガー症候群の子どもへの 支援のポイント

- 落ち着くことができる環境を作りましょう  
苦手な音や環境に配慮  
帽子をかぶっていると落ち着くのなら、容認すること
- ことばかけは短く、教師が統一したことばをかけましょう  
ことば通りに受け取ることが多い
- 活動の流れを視覚的に伝えましょう  
見て理解することが得意な子どもが多い
- パニックには冷静に対応しましょう

【 連携シート ~ 幼稚園版 ~ 】

平成 年 月 日作成

氏名				保護者氏名			記録者	
性別		生年月日		年齢		診断名		
生育歴	1歳半検診							
	3歳児検診							
	その他							
各種検査						保護者の要望(願い等)		
【検査の種類】			【検査の種類】					
【検査年月日】			【検査年月日】					
【検査の結果】			【検査の結果】					
【特記事項】			【特記事項】					
医療・相談機関との連携の有無								
連 携 ( 有 ・ 無 )					連 携 ( 有 ・ 無 )			
【医療機関名】					【相談機関名】			
【服薬等、医療機関からの情報】					【相談機関からの情報】			
【医療機関名】					【相談機関名】			
【服薬等、医療機関からの情報】					【相談機関からの情報】			
園と保護者の連携の経過					園からの要望			

子どもの実態等				
	生活面	行動面	対人面	話す・聞く・書く・かず等
課題				
支援				
変容				

おわりに

脳科学の分野の研究が進み、発達障がいのある子どもたちの脳に何が起きているのかが研究されるようになってきました。この分野の研究において、LD や ADHD、高機能自閉症等の子どもたちの行動と様々な脳幹部位の関与が分かってきています。しかし、まだまだはっきりと分かっていないことが多いようです。

私たちの目の前にいる子どもたちは、日々成長していきます。今の困難さをできるだけ早く軽減することが何より大切だと思っています。

学校で気に入らないことがあると、物を投げたり、高いところに登ったりしていた小学校4年生の ADHD のHさんは、当センターでソーシャルスキルトレーニングを実施し、感情が高ぶりそうになると「外へ行ってもよいですか」と自分から先生に尋ねて教室外へ出て、落ち着くと自分で戻ってくるようになりました。

文字を書かないと決めていた小学校5年生のアスペルガー症候群のIさんは、授業中、他の子どもたちの学習を妨げることが多く、先生はとても困っていました。しかし、パソコンで文書を作ることを認めたり、プリントは選択肢制にしてチェック方式にしたりする工夫を担任教師にお願いしたところ、早速学校で取り入れて学習をすすめていただきました。その後、Iさん自身が名前を書くようになったことをきっかけに、徐々に文字を書くようになってきました。

長い時間は必要ですが、どの子どもも支援を工夫すれば必ずよい行動が増えてきます。

困難さが目立つ時期には、先生方はとても苦勞をされると思いますが、一番困っているのは子どもです。

子どもたちの支援に迷ったときにこの『支援の手引き～小学校版～』を参考にさせていただけたらと思っています。

大分県教育センター 特別支援教育部

後藤みゆき 横山勝也 梶原直樹 古庄一夫 大本良子



## 参考文献

- ( 1 ) 黒川君江ほか著 「特別支援教育 早わかり」 小学館 2007
- ( 2 ) 榊原洋一 著  
「脳科学と発達障害 ここまでわかったそのメカニズム」 中央法規 2007
- ( 3 ) 廣瀬由美子・佐藤克敏 編著  
「通常の学級担任がつくる個別の指導計画」 東洋館出版 2006
- ( 4 ) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」 東洋館出版 2005
- ( 5 ) 諸富祥彦 / 植草伸之 編  
「カウンセリングテクニックで極める教師の技 第2巻 保護者とうまく  
つきあう40のコツ」 教育開発研究社 2004
- ( 6 ) 諸富祥彦編集代表  
「シリーズ 学校で使えるカウンセリング 5 LD・ADHDとその親  
へのカウンセリング」 ぎょうせい 2004
- ( 7 ) 文部科学省  
「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、  
高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン  
(試案)」 2004
- ( 8 ) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議  
「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」 2003
- ( 9 ) 文部省 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の  
指導方法に関する調査研究協力者会議  
「学習障害児に対する指導について(報告)」 1999
- ( 10 ) 大分県教育委員会  
「小・中学校における軽度発達障害児の支援体制の整備 vol. 1」  
(CD-ROM)
- ( 11 ) 大分県教育委員会  
「小・中学校等における軽度発達障がい児の支援体制の整備 vol. 2」  
(CD-ROM)
- ( 12 ) 大分県教育委員会  
「幼稚園、小・中学校、高等学校における軽度発達障がい児の支援体制  
の整備 ~一人一人の子どもたちへの支援の充実に向けて~ vol. 3」  
(CD/DVD)
- ( 13 ) 大分県教育センター  
「研究紀要 第38集 各校種における軽度発達障がい児への支援に関す  
る研究(特別支援教育部)」 2007